

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 82 : Ils ne savent pas rédiger... Nous le leur apprenons!

Houart, Mireille; d'Udekem-Gevers, Marie; Lobet-Maris, Claire; Grandjean, Nathalie

Publication date:
2014

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Houart, M, d'Udekem-Gevers, M, Lobet-Maris, C & Grandjean, N 2014, *RESEAU 82 : Ils ne savent pas rédiger... Nous le leur apprenons!* Service de Pédagogie Universitaire. <<http://www.crid.be/pdf/crid5978-7544.pdf>>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



UNIVERSITÉ
DE NAMUR

Ils ne savent pas rédiger... Nous le leur apprenons !

Dans le cadre des cours de sciences humaines du programme de premier cycle en Sciences informatiques, la correction tant des examens écrits que des travaux personnels des étudiants révèle de nombreux problèmes liés à la rédaction. À partir d'une prise de conscience collégiale de ce constat, un travail de réflexion a été entrepris par les enseignants de ces cours en collaboration avec le Service de Pédagogie Universitaire. Ce 82^e numéro de RESEAU présente les démarches pédagogiques mises en œuvre pendant l'année académique 2012-2013 dans le but de favoriser l'apprentissage de l'écriture et in fine d'améliorer la qualité des examens ainsi que des travaux des étudiants. De plus, les effets obtenus seront décrits tandis que des témoignages d'étudiants seront rapportés.

Ce numéro a été rédigé par Mireille Houart et Marie d'Udekem-Gevers, en collaboration avec Claire Lobet-Maris et Nathalie Grandjean.

d'étudiants, c'est... » Cette activité a permis de dresser une première liste des erreurs épinglées. Par ailleurs, dans le but d'être toutes sur la même longueur d'onde et d'illustrer par des exemples concrets les erreurs et les lacunes rédactionnelles des étudiants, on a décidé d'apporter des extraits de copies d'étudiants lors la deuxième rencontre.

L'analyse des parties erronées des travaux des étudiants a également permis de préciser les comportements attendus. De plus, la possibilité d'exploiter des parties de copies, en auditoire, lors des cours magistraux, a été envisagée. Le scénario suivant a été évoqué :

1. Présenter la partie de la copie qui est erronée (sur PowerPoint) et demander aux étudiants en quoi la formulation n'est pas correcte par rapport aux attendus d'un écrit scientifique.
2. Inviter ensuite les étudiants à réaliser la correction de cet extrait individuellement ou effectuer la correction avec l'ensemble des étudiants ou encore présenter un autre extrait correctement rédigé relatif au même critère.
3. Enfin, à partir du contre-exemple et de l'exemple, déduire le critère d'écriture à respecter (la règle) avec les étudiants.

Émergence du projet

L'évaluation des étudiants pour le cours de sciences religieuses est double. Elle repose, d'une part, sur un travail personnel écrit de cinq à six pages et, d'autre part, sur un examen oral portant sur les connaissances et permettant aussi une discussion à propos du travail individuel corrigé. Lors de la correction des travaux des étudiants, des erreurs récurrentes et souvent exaspérantes sont observées. De plus, en général, les étudiants ne respectent pas les codes scientifiques de rédaction. Ce triste constat n'est pas spécifique aux travaux personnels du cours de sciences religieuses mais concerne également d'autres productions écrites, notamment les réponses aux questions d'examens et les textes rédigés lors des travaux pratiques du cours de sociologie. Or, il se trouve que la compétence rédactionnelle n'est pas considérée comme un prérequis pour entrer à l'université mais qu'elle n'y est (généralement) pas davantage enseignée !

Face à cette situation a émergé une initiative spontanée. Des premiers échanges informels ont permis de mettre sur pied un groupe de travail de quatre personnes concernées par la problématique des lacunes en rédaction et souhaitant y apporter des éléments de solution :

Marie d'Udekem-Gevers, Claire Lobet-Maris, Nathalie Grandjean et Mireille Houart.

Quelques étapes clés du projet

Définition de l'objectif et identification des difficultés

Après une première analyse du type de cours donné, de la nature des travaux d'écriture demandés, des difficultés rencontrées et des attentes de chacune, l'objectif du groupe a été défini lors de la première rencontre : **améliorer la qualité d'écriture des étudiants de première année en les engageant dans un processus d'apprentissage.**

Autrement dit, il a été délibérément décidé d'éviter les sempiternelles lamentations sur les lacunes et les carences des étudiants, de cesser de déplorer ou de regretter la piètre qualité des travaux des étudiants et de faire place à la conception et la mise en place d'un **dispositif d'apprentissage de la rédaction d'un texte scientifique.** Ensuite, pour cerner concrètement les difficultés rencontrées, chacune des trois enseignantes a complété individuellement la phrase suivante : « Ce qui m'ennuie quand je lis les copies

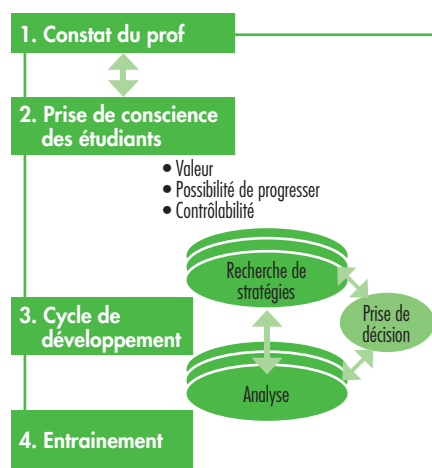
Proposition d'un modèle et sélection des éléments pertinents

Lors de la deuxième rencontre, un modèle de développement d'une compétence transversale (cf. figure 1) a été présenté aux trois enseignantes. Ce modèle identifie une série d'étapes et une manière de les agencer en vue de développer ce type de compétence.

1. La première étape consiste à **prendre conscience en tant qu'enseignant** des lacunes et des difficultés des étudiants en lien avec la compétence concernée.
2. Ensuite, afin de susciter la motivation des étudiants, le professeur peut agir sur la **perception des étudiants de trois facteurs** : la valeur de l'apprentissage de cette compétence (intérêt, importance, utilité), leur possibilité de progresser

- et enfin la contrôlabilité (difficultés à exercer la compétence, facteurs qui interviennent dans sa mise en œuvre...).
- 3. Une fois ces facteurs discutés, le professeur peut faire passer les étudiants par le **cycle du développement** de la compétence qui comprend la recherche de stratégies pour mettre en œuvre la compétence, l'analyse de l'efficacité de ces stratégies selon les contextes et la prise de décision d'appliquer ou non la stratégie. Ce cycle se déroule dans le cadre d'une mise en situation d'exercer la compétence et se répète jusqu'à sa maîtrise.
- 4. En parallèle, le professeur peut soumettre des exercices aux étudiants pour qu'ils **s'entraînent** et acquièrent des micro-comportements efficaces (établir la structure d'un travail écrit, faire relire le travail par une tierce personne, distinguer son avis de celui d'un auteur...).

Figure 1 : Modèle proposé pour l'apprentissage d'une compétence transversale



Après la présentation de ce modèle, une discussion a été organisée à propos des possibilités de mettre en œuvre ses différentes facettes dans le cadre des cours de sociologie et de sciences religieuses.

Finalement, trois phases essentielles du modèle ont été retenues et leur intégration dans les cours a été projetée.

- Premièrement, la **prise de conscience** par les étudiants qu'il est important pour eux d'apprendre à rédiger en respectant les normes scientifiques sera suscitée en début d'apprentissage.
 - Cette étape peut se réaliser notamment à partir des quelques arguments suivants :
 - la rédaction peut s'avérer indispensable dans la perspective future du métier d'informaticien ;
 - l'écriture scientifique est exigée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire, d'un article dans une revue scientifique... Elle est différente des autres types d'écriture (roman, poésie, réclame, lettre amicale, courriel...);
 - la rédaction d'un texte scientifique interviendra pour une part dans la

note de l'évaluation finale des cours de sciences religieuses et de sociologie.

Par ailleurs, si les étudiants ont l'occasion de s'exprimer sur l'intérêt, l'utilité et l'importance qu'ils accordent eux-mêmes à cette compétence, leur motivation pourra en être encore renforcée.

- Deuxièmement, la **prise de conscience** que la rédaction n'est pas facile, qu'elle prend du temps (même pour des personnes expérimentées) mais que **cette compétence peut se développer** constitue une autre facette du modèle importante à mettre en place. En effet, des recherches en éducation ont montré que c'est dans la mesure où l'on se sent effectivement ou potentiellement compétent à accomplir une tâche que l'on sera motivé à l'entreprendre et prêt à y persévérer (Viau, 1994).
- Troisièmement, un apport sur les **stratégies efficaces** pour rédiger un texte scientifique constitue un dernier élément sur lequel les professeurs décident qu'il est possible d'intervenir dans le cadre de leur cours.
- L'étape d'**entraînement**, quant à elle, est envisagée, de manière transversale et sur le long terme, à travers tous les travaux de rédaction auxquels les étudiants sont confrontés durant leur cursus.

Établissement d'un scénario d'intervention

Des diapositives ont été élaborées pour intervenir lors du premier cours de sciences religieuses sur la perception des étudiants à propos de la valeur de la rédaction d'un texte scientifique et de leur capacité à progresser. De plus, une ébauche de règles de rédaction a été proposée. Ces règles mises par écrit sont sujettes à un large débat et ont été peaufinées pour convenir à tous les membres du groupe et couvrir toutes les attentes en termes d'écriture d'un texte scientifique. Au final, huit règles ont été énoncées et ont été regroupées en regard de deux qualités fondamentales requises pour un texte scientifique : la rigueur (exactitude et précision) et la logique (respect d'un enchaînement cohérent des idées). Sur la base d'extraits des examens écrits en sciences religieuses de l'année 2011-2012, des diapositives présentant des **contre-exemples** pour chacune de ces règles ainsi que les corrections de ces contre-exemples ont été réalisées.

L'ensemble des outils ainsi constitués a servi de base à la conception d'un scénario pour l'intervention dans l'apprentissage de l'écriture scientifique dans le cadre du cours de sciences religieuses. Il a été décidé que le cours de sociologie, sans intervenir en première ligne dans cet apprentissage, renforcera tout au long de l'année les actions entreprises en sciences religieuses en « tapant sur le même clou », c'est-à-dire en tenant le même discours sur la rigueur exigée pour la rédaction, en tenant compte de cette compétence dans l'évaluation et en mettant les étudiants en situation d'exercer la compétence dans

un contexte d'écrits sociologiques. De cette manière, les étudiants devraient percevoir l'objectif commun entre différents enseignants et cette cohérence devrait avoir un impact positif sur leur apprentissage.

Il a également été décidé qu'une introduction à la rédaction d'un texte scientifique sera proposée lors du premier cours de sciences religieuses et qu'au début des six cours suivants, les contre-exemples seront présentés à raison de deux ou trois par séance. Il sera aussi demandé aux étudiants de rédiger au fur et à mesure, à partir de chaque présentation d'extraits de travaux erronés et de leur correction, une grille d'évaluation de la qualité de l'écriture scientifique. Cette grille dûment complétée devra être jointe au travail individuel de fin d'année et devra comporter deux colonnes. L'une comprendra les règles d'écriture repérées et énoncées par l'étudiant, l'autre permettra une autoévaluation du travail par l'étudiant lui-même (j'ai respecté la règle : oui/non).

Mise en œuvre

La mise en œuvre du dispositif au sein du cours de sciences religieuses a suivi scrupuleusement la démarche telle qu'elle avait été planifiée. L'agenda prévu s'est révélé très adapté. Le professeur a cependant décidé de clôturer sa dernière séance d'apprentissage à la rédaction en dévoilant explicitement deux règles d'or particulièrement fondamentales, à savoir :

- refléter la structuration de ses idées dans la forme du texte ;
- gérer correctement ses sources.

Six autres règles de rédaction devaient donc finalement être dégagées et correctement rédigées par chaque étudiant. Quant au travail écrit personnel, il a fait l'objet d'une correction détaillée et explicite par le professeur puis d'une discussion avec l'étudiant, immédiatement après l'examen oral.

En sociologie, les enseignants ont travaillé en continuité avec les actions entreprises en sciences religieuses. Concrètement, ils ont :

- exprimé clairement l'importance pour eux du respect de règles de rédaction ;
- précisé certaines règles dans le contexte de leur discipline ;
- annoncé aux étudiants qu'ils allaient tenir compte de cette compétence dans l'évaluation ;
- augmenté le nombre de mises en situation d'exercer la compétence rédactionnelle en proposant, à la fin de chaque séance, un exercice à effectuer à domicile ;
- suggéré aux étudiants de se référer lors de la rédaction à la grille d'autoévaluation qu'ils avaient élaborée dans le cadre du cours de sciences religieuses ;
- insisté sur quelques stratégies rédactionnelles notamment l'importance des mots-liens dans la construction d'un texte.

Évaluation de la démarche par les étudiants

Au total, 55 étudiants (soit 50 % de l'effectif global initial des étudiants de première et de deuxième années) ont présenté l'examen oral de sciences religieuses en première session. Ces étudiants ont répondu à un questionnaire d'évaluation écrit, administré individuellement, immédiatement après cet oral, pour évaluer la démarche d'initiation à la rédaction d'un texte. Ci-dessous, l'essentiel de chaque question posée est repris sous forme de sous-titre tandis que les réponses obtenues sont d'abord synthétisées puis partiellement citées dans des cadres.

Elément de la démarche le plus apprécié

Les étudiants disent avoir apprécié de développer une compétence qu'ils peuvent mettre en œuvre dès cette année académique (dans le cours de sciences religieuses mais également dans les autres cours). De plus, ils sont conscients de l'intérêt de cette compétence pour la suite de leurs études et pour leur vie professionnelle.

« L'apport pour les autres matières » ; « Je peux maintenant rédiger plus correctement dans les autres cours. » ; « La possibilité de mettre en pratique immédiatement. » ; « Le fait que la compétence soit utile pour l'avenir. » ; « C'est génial pour la suite. » ; « J'ai apprécié l'intérêt à long terme pour les rédactions futures que nous aurons à entreprendre. ».

Par ailleurs, c'est souvent la méthodologie de la démarche d'apprentissage elle-même qui est pointée par les étudiants. Ils soulignent, en effet, l'intérêt des contre-exemples et des exemples concrets issus de copies d'examens ou de travaux. Ils mentionnent également avoir apprécié être actifs et donc impliqués pendant les cours magistraux. Ils citent enfin l'apport de techniques utilisables directement.

« Pouvoir dégager des règles par soi-même à partir d'exemples. Les règles ne nous sont pas données telles quelles. Nous devons réfléchir pour les trouver. » ; « J'ai apprécié le fait que nous devions nous-mêmes chercher les réponses et les erreurs sur les slides. » ; « Le fait d'avoir à trouver par soi-même grâce à des exemples erronés. Par cette approche, on comprend mieux les erreurs à ne pas faire et on les retient plus facilement car on garde l'exemple en tête. »

En particulier, la présentation des erreurs fréquentes à partir d'extraits de travaux d'étudiants semble avoir marqué les esprits et être efficace.

« En reprenant des exemples des années précédentes, on se rendait mieux compte du genre de fautes que l'on commet et personnellement, j'ai pu mieux retenir grâce à cette méthode. » ; « Les erreurs commises par les autres étudiants sont très utiles pour ne pas les refaire. » ; « L'analyse des erreurs d'autres étudiants car cela donne une dimension plus concrètes à la théorie. ».

Plusieurs étudiants évoquent les progrès réalisés en rédaction.

« Le fait que ma rédaction se soit améliorée m'aidera pour mon mémoire et mon futur métier. » ; « Une aisance plus grande dans le futur pour faire la rédaction d'un travail pour l'université ou un rapport dans le secteur de la recherche. ».

Enfin, quelques étudiants se disent touchés par l'intention du professeur à développer les compétences des étudiants.

« L'intention du professeur à vouloir autant aider les étudiants est honorable. » ; « L'accompagnement du professeur. » ; « L'implication du professeur pour nous faire apprendre. ».

Transfert des apprentissages

Près de la moitié (42 %) des étudiants ayant participé à l'évaluation citent un ou deux cours pour lesquels ils ont déjà pu exploiter leur nouvelle compétence à rédiger un texte scientifique. Les cours suivants sont souvent

cités : introduction à la sociologie, systèmes d'information, introduction à la programmation, laboratoire de développement de programme, probabilités et statistique, laboratoire de programmation.

Certains étudiants ont donc trouvé des occasions de transférer les apprentissages réalisés tandis que d'autres pas. Comment expliquer cette différence ? Certains n'ont-ils pas été capables de réaliser le transfert ? N'en sont-ils pas conscients ? Ont-ils été confrontés à d'autres contextes (étudiants dispensés par exemple) ?

Suggestions d'amélioration du dispositif

Seulement 14 % des étudiants proposent des idées pour améliorer le dispositif. Parmi ceux-ci, la moitié converge vers une demande d'entraînement à l'écriture. Autrement dit, ils souhaiteraient devoir rédiger plus souvent de petits travaux en cours d'année pour que l'apprentissage soit progressif. Notons que cette demande rejoint un des éléments du modèle d'apprentissage présenté ci-dessus.

« Proposer des petits travaux d'écriture pendant l'année. » ; « Faire un TP d'écriture. » ; « Donner des travaux à rédiger tout au long de l'année. » ; « Peut-être une séance d'exercices ».

L'autre moitié souhaite encore plus d'exemples d'extraits de textes correctement rédigés.

« Proposer quelques exemples supplémentaires pour référencer les sources. » ; « Illustrer un texte scientifique correctement structuré. » ; « Présenter un type de plan qui pourrait être utilisé pour la rédaction du travail. »

En revanche, plusieurs étudiants ne voient rien à améliorer et insistent sur la qualité du dispositif qui leur a été offert.

« Non, aucune. Je pense que la manière d'apprentissage est extrêmement bien réalisée » ; « Non, ces séances étaient utiles et instructives et je pense qu'il ne faut rien changer. »

UN COUP D'ŒIL DANS LE RÉTROVISEUR...

Un des mérites de l'expérience rapportée dans ce numéro est de résolument tourner le dos au discours plaintifs et aux lamentations sur « le niveau qui baisse », en adoptant une attitude pragmatique et lucide : quoi qu'il en soit de l'état – lamentable ou non – des compétences rédactionnelles de nos étudiants, comment peut-on développer ces dernières ? Or la tentation était grande... On ne compte en effet plus, dans l'histoire pédagogique, les diagnostics apocalyptiques sur l'inexorable baisse du niveau de maîtrise de la langue au seuil de l'enseignement supérieur :

D'où vient qu'une partie des élèves qui ont achevé leurs études, bien loin d'être habiles dans leur langue maternelle, ne peuvent même pas en écrire correctement l'orthographe ?

Lacombe, Un coup d'œil sur l'état actuel de l'enseignement en France, 1835. Cité par Ch. Baudelot & R. Establet (1989). Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. Paris : Seuil, p. 13.

Les effets observés

Pour tenter d'objectiver une évolution des compétences de rédaction pouvant être liée au dispositif, seule la comparaison entre les résultats obtenus par les étudiants de bac2 en 2011-2012 (qui n'avaient pas eu d'initiation à la rédaction) et ceux obtenus par les étudiants de bac2 en 2012-2013 (qui ont bénéficié de cette initiation) pour le cours de sciences religieuses, est possible¹. Dans chacune de ces deux années, 15 étudiants ont remis un travail écrit en première session. Dans les tableaux ci-dessous, une comparaison du non respect de sept² règles de rédaction selon ces deux cohortes d'étudiants est présentée, par ordre décroissant de fréquence.

Le tableau 1 : Comparaison du non respect des règles de rédaction par deux groupes d'étudiants

Règles de rédaction	Nombre d'étudiants (/15) ne respectant pas la règle	
	en 2011-2012	en 2012-2013
Citer correctement ses sources	10	7
Être objectif et adopter un ton neutre tout en évitant les expressions du langage parlé	7	4
Refléter la structuration de ses idées dans la typographie	6	5
Respecter les règles orthographiques	4	4
Respecter la cohérence	2	2
Être compréhensible	2	0
Distinguer la réalité et le discours	1	0

Le tableau 1 met en évidence une amélioration du respect des règles de rédaction exigées par le professeur. Même si cette amélioration n'est pas statistiquement représentative étant donné les faibles effectifs, elle va toutefois dans le bon sens et incite à poursuivre les démarches d'apprentissage déployées.

En sociologie aussi, les résultats ont été encourageants. En effet, dès le premier exercice,

¹ En 2011-2012, les étudiants de bac1 n'ont pas suivi le cours.

² Une règle préliminaire (Commencer par structurer ses idées) ne pouvant être vérifiée.

une nette amélioration par rapport aux écrits des années précédentes a été observée. Par exemple, les étudiants accordaient plus d'importance au respect des règles de base (ponctuation, orthographe, grammaire...), structuraient davantage leur texte en utilisant des mots-liens et des alinéas. En outre, la correction des examens en juin a laissé un souvenir positif sur la qualité de l'écriture aux deux enseignants concernés, sans qu'une mesure quantitative n'ait été réalisée.

Conclusion

Le dispositif a permis de sensibiliser les étudiants à l'intérêt de la compétence rédactionnelle d'un texte scientifique et à la possibilité de développer cette compétence. De plus, si tous n'appliquent pas encore systématiquement chacune des règles de rédaction, ils ont cependant tous été capables d'en énoncer clairement au moins certaines et pourraient donc s'y référer.

En revanche, le transfert de cette compétence nouvellement développée ne semble pas systématique. Pour favoriser le transfert de cet apprentissage, d'autres professeurs de première année en sciences informatiques pourraient également intervenir. En effet, contrairement à une croyance assez répandue chez les enseignants, le transfert des connaissances et des compétences n'est absolument pas automatique pour tous les étudiants (Tardif, 1999) mais, à l'instar, des compétences transversales, il peut s'apprendre. Une intervention pédagogique qui favoriserait le transfert de cet apprentissage consisterait, par exemple, à demander explicitement aux étudiants de se référer à la grille d'évaluation qu'ils ont

UN SITE À CONSULTER...

Mise au point par un enseignant de l'Université Laval (Victor Thibaut), la méthode des 88 clefs permet d'identifier aisément les problèmes récurrents d'expression écrite dans les textes d'étudiants universitaires, quel que soit leur domaine d'étude. Prenant appui sur des fondements théoriques et empiriques solides, la méthode permet d'annoter rapidement des travaux et copies et d'y repérer les sources de difficultés principales. Le site présente, pour les principales clefs, un court texte explicatif et renvoie, pour certaines d'entre elles, à des ressources complémentaires et à des exercices.

<http://www.fp.ulaval.ca/88clefs/francais/index.html>

conçue dès qu'ils produisent un texte écrit, quel que soit le cours concerné.

Intégrer dans les cours ordinaires le développement de compétences transversales indispensables dans le cadre de nombreuses tâches universitaires et dans la vie professionnelle, n'est-il pas l'essence même de notre métier d'enseignant universitaire ?

Références

Mélot, H. (2008). *Éléments de rédaction scientifique en informatique*. Mons : Institut d'informatique, Université de Mons-Hainaut.

http://www.ulb.ac.be/di/map/tlenaert/Home_Tom_Lenaerts/INFO-F-08_files/redacSci.pdf

Collard, A. & Monballin, M. (2012). *Référentiel pour l'élaboration et la rédaction d'un travail scientifique en sciences humaines*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Houart, M., Philippe, M.-Ch., Rifon J. & Willocq B. (1999). *Développer des compétences transversales au premier degré : Rapport final de recherche et dossiers pratiques*. Bruxelles : Ministère de l'éducation.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

UNE PUBLICATION RÉCENTE...

DEFAYS J.-M. & ENGLEBERT A. (SOUS LA DIRECTION DE) (2009). *Principes et typologie des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.

La principale difficulté que rencontrent les étudiants n'est pas d'écrire correctement mais d'écrire de la manière dont il est attendu, bien souvent implicitement, qu'ils écrivent. En abordant l'enseignement supérieur, ils devront en effet adopter un style et veiller à des qualités scripturales particulières, fort éloignées par exemple du texte descriptif. Depuis peu, on parle ainsi de « genres académiques » pour désigner ce type d'écrits spécifiques. Cet ouvrage tente d'établir les principales caractéristiques des discours universitaires, dans la perspective notamment de pouvoir les enseigner explicitement aux étudiants débutants. Par exemple, ces discours sont marqués, en termes d'énonciation, par l'absence de sujet explicite qui énonce ou par un sujet neutre ou collectif (on, la recherche, la littérature...). Les modalisateurs (mot traduisant l'appréciation que porte le scripteur sur son propre énoncé, tels que sans doute et peut-être) y pullulent, notamment le conditionnel, en vertu du caractère hypothétique des affirmations qui sous-tendent tout discours scientifique.

SERVICE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

14, Place Saint-Aubain - 5000 Namur

Responsable : Marc Romainville